



TITLE:

現代における「教養」の意味転換

AUTHOR(S):

門田, 久美子

---

CITATION:

門田, 久美子. 現代における「教養」の意味転換. 京都大学高等教育研究  
2007, 13: 35-44

ISSUE DATE:

2007-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54213>

RIGHT:

# 現代における「教養」の意味転換

門 田 久美子  
(名古屋市鶴舞中央図書館)

## Restructuring the Concept of “Culture”

Kumiko Kadota  
(Tsuruma Central Library City of Nagoya)

### Summary

This paper examines the concept of “culture” by reconsidering the relation between “culture” and “reading”. A person who has read many and various books, especially Great Books, has often been regarded as a person of culture, meaning that he or she is considered to be a person with universal mind. Nowadays, most Japanese researchers investigating culture do not emphasize the significance of reading. The changing media relate to this shift in emphasis in discussions about this being a cultural problem. In other words, with increasing use of electronic media in society, changes in the very nature of what constitutes a “book”, which is a visual medium, shake the concept of culture, which has before meant the acquisition of universal mind. In reconsidering the concept of culture, this paper focuses on John Dewey’s educational theory. He said that culture is “the growth of the imagination” (Dewey, 1899). He made much of reading in his concept of culture, and believed that the point of reading was, not for acquiring universal mind, but for interpreting and expanding each experience. Reading is one such experiences and serves “the growth of the imagination.” This paper concludes that culture is a process for reinterpreting and expanding experience by means of a variety of experiences, including reading.

**キーワード：**教養、読書、メディア、デューイ、古典

**Keywords:** culture (*Bildung* in German), reading, media, John Dewey, Great Books

### 序章 現代の教養論における問題点

本論文の課題は、「教養」と「読書」の関係をとらえなおすことにより、教養概念の再検討を行うことである。近代以降、日本では「教養」形成の具体的方法として「読書」が重視されてきた。このような「哲学・歴史・文学など人文学の読書を中心とした人格の完成を目指す態度」(竹内、2003)は「教養主義」として、その成立の時期から度々批判されてきたが、現代日本でも代表的な「教養」のとらえ方として定着している。

今日、教養に関する議論が活発に行われている。これは一方では現在〈教養〉の重要性が認識されていることをあらわす。もう少し立ち入って言えば、これは、社会状況の変化に応じた「新しい教養」が求められていることのあらわれであると言えよう。しかしながら、そこで論じられる〈教養〉は必ずしも明確ではない。教養に関する議論の多くは今日、大学における「教養教育」の問題として取り扱われている。1991(平成3)年の大学設置基準の改定(いわゆる「大綱化」)は現代の教養に関する議論を活発化させる引き金になった。しかしながら教育社会学者で長年に渡り高等教育を研究してきた天野郁夫(2001)は、各大学が「教養教育」を導入するにあたり「どこまで一般教育と『教養教育』との違い、さらには『教養』概念の検討を経たものであったかは疑わしい」と批判している。現代日本における「教養教育論」にはこの状況が反映されていると言えるだろう。そしてまさにこのように「教養」について徹底

して考えられていないという点こそが、現代の「教養教育」論が抱える最大の問題である。

現代の教養のあり方を考える際には、まず日本で「教養」がどのようにとらえられてきたかを概観し、これまでの「教養」概念を規定してきた歴史的な文脈をとらえる必要がある。そうすることで、その文脈の変化によってこれまでの「教養」概念が現代においていかなる限界を持つのかを明らかにし、その限界をふまえた上で現代の教養について考えることができる。そのような視点から、本論文では、これまでの「教養」を規定してきた歴史的な文脈のうちから、その形成に関して重要な手段と見なされてきた「読書」という行為に着目する。これまで「読書」は具体的には印刷メディアとしての「本」を読むことを指していた。ところが現代では、私たちは本だけではなくインターネットに代表される電子メディアを通じて読む行為を行っている。電子メディア上の文章を「読む」という行為もまた「読書」ととらえるとなると、読書の対象が「印刷メディア」のみならず、「電子メディア」も含みこむように変容しつつある現代においては、〈読書〉の持つ意味合いはこれまでとは変わってくる。それは、〈教養〉と〈読書〉の関係もまたこれまでとは変化することを意味する。本論文ではそのような状況のもと、教養をどのようにとらえることができるか、あるいは教養と読書との間にどのような関連性が提示できるかを考察する。

ただし今日〈教養〉という語は、ギリシア語のパイデア、ドイツ語の“Bildung”、英語の“culture”、ときにはしばしば「教養教育」とも訳される“liberal arts”の訳語として用いられている。「教養」概念を規定してきた歴史的な文脈をとらえるという趣旨から、本論文では、主に近代以降“Bildung”の訳語として定着した概念を検討する。次章で詳述するように、19世紀後半以降、ドイツでは“Bildung”は読書によって高められる資質ととらえられた。一方、日本では大正期に入る頃には“culture”や“Bildung”の訳語としての〈教養〉の用例が見られるようになったとされる（進藤、1973）が、〈教養〉概念が広められ受容されるようになったのは大正中期以降である。当時、「教養」は読書によって形成されるという考え方が受容された。このような「教養」概念が定着する過程で“Bildung”の概念が大きく参照されたと考えられるためである。本論文中、“Bildung”に由来する概念を指す場合に「教養」と表記し、それより広い一般的な概念を示す際には単に教養と記すことにする。特に強調する必要がある場合には〈教養〉と記す<sup>1)</sup>。

## 第1章 近現代日本における「教養」：「教養主義」の盛衰

### 1—1. “Bildung”の訳語としての「教養」

本章では、まずドイツにおける“Bildung”概念について検討し、次に、それがどのように日本の「教養」概念が定着する際に影響したかについて検討したい。

ドイツにおいて“Bildung”という概念は、さまざまな思想的変遷を経た上で、18世紀後半に現在のような教育的概念として使われるようになった。18世紀末、啓蒙主義から新人文主義へいたる思想動向の変化の中で、“Bildung”という語の多方面に渡る意味が徐々に統合されて、「人間性の形成」という規定が与えられた。

それでは“Bildung”すなわち「人間性の形成」は何をもって行われると考えられていたのか。19世紀末から20世紀前半までのドイツの「知識人層」の思想史を追ったフリッツ・K・リンガー（1969；1991）は、当時“Bildung”の過程が、「学習者と一連のテキストの関係」として記述されていると分析している。ここでいう「テキスト」とは、「古典的原典」のことである。当時“Bildung”は「客観的文化価値」の「超個人的」世界をなす「古典的原典」を読むことによって、著者の考えに「同一化」し、「読んだものに具現されている価値に『浸透』され」た人格になっていくことであると考えられた。「読者」は「原典に含まれた道德的、美的範例から深遠かつ相対的な影響を受け」、「ひきつけ、高め、変え」られるとされた。つまり19世紀後半以降ドイツでは、“Bildung”は、「読書」によって獲得される資質ととらえられていたのである。リンガーは、当時の「知識人層」について「読書人（階層）」という理念型を提示した。ここで言う「読書人」とは、「世襲の権利や富ではなく、主として教育上の資格証明によって身分を得た社会的、文化的エリート」のことである。その集団は、具体的には「医師、弁護士、聖職者、国家官吏、中等学校教師、そして大学教授」より成っている。当時“Bildung”は、「読書人」の「伝統の唯一最重要の教養」としてとらえられた。

次に日本において「教養」という語が大正期以降どのように用いられていたかについて検討する。ここでは「教養主義文化の伝達者」（竹内、2003）とされる和辻哲郎（1917）と阿部次郎（1918、1937）の議論を検討したい。

和辻哲郎は「教養」を「数千年来人類が築いてきた多くの精神的な宝——芸術、哲学、宗教、歴史——によって」「人間としての素質を鞏固ならしめること」とし、それによって、「『真にあるはずの所へ』その人を連れて行」くのだ

と述べる。

一方、阿部次郎（1937）によれば、「教養」とは「価値を内面的に把握」し、その価値を「自己の确实なる所有として定着させること」でなければならないが、それはむしろ「自己の存在を価値そのものとする」でなければならない。つまり、彼の言う「教養」とは「価値を内面的に把握」することによって自分自身が、その価値にまで高められることを指すのである。さらに彼の代表作である『合本三太郎の日記』（阿部、1918）では、「教養」について以下のように論じられている。阿部は、私たちは「人」という普遍的な存在なのであるから、「神的宇宙的生命」に「同化」あるいは「浸透」できるような、「普遍的内容を獲得」する必要があるとする。その「普遍的内容を獲得」しようとする憧れこそが「教養」を求める努力の根本的衝動となるのである。ここで述べられる「普遍的内容」とは、阿部（1937）が述べた「価値」とほぼ同じ意味を持つと考えてよいだろう。そのような「教養」を得るための材料の例として、釈迦、キリスト、ダンテといった人々が挙げられているが、これらは和辻が述べた「数千年来人類が築いてきた多くの精神的な宝——芸術、哲学、宗教、歴史——」の知識を得ることと一致する。

ここまで見てきたことからわかるように、両者は、“Bildung”の理念を継承した「教養」について論じている点で共通している。それは「普遍的」な「文化価値」を獲得することにより、人格の完成を目指すものであった。そしてその具体的手段とは、ドイツ同様、「古典的原典」を読むこと、つまり「読書」することであった。

先にも述べたとおり和辻哲郎や阿部次郎は「教養主義文化の伝達者」とされる。ここで言う「教養主義」とは、「哲学・歴史・文学など人文学の読書を中心にした人格の完成を目指す態度」、あるいは、「文化の幅広い享受を通しての人格の完成を目指す思想・生活態度（ハビタス）」（筒井、1995）のことを指す。彼らの主張は主として旧制高校生たちに受け入れられ、学生文化の基底をなすものとして承認された。さらに「教養主義」は学生による支持にとどまらず、広く知的階層に支持された。

## 1—2. 「読書」の自己目的化

「教養主義」は、その受容と普及の過程において大きなずれが生じた。「教養主義」の伝達者において、「教養」の最終的な目標は「人格の完成」にあり、「読書」はその手段にすぎなかった。しかしながら、その受容者からは「読書」によって知識を獲得することそれ自体をもって「教養」を得られるのだと見なされる傾向があった。すなわち、「読書」が自己目的化される傾向があったのである。このような「読書」の自己目的化の例を、大正末期から昭和初期までの「円本」ブームと、1930年代以降の「学生叢書」とその類似シリーズの刊行に見ていきたい。

「円本」とは、大正末から昭和初期にかけて販売された1冊1円の予約廉価版全集のことをいう。出版社は、宣伝広告で「大衆」に購読を呼びかけた。実際、「円本」は書物の大衆化を押しすすめたとされる。しかしながらここで検討するのは、「円本」ブームのもうひとつの側面である。「円本」は、これまで読書に親しんでいなかった「大衆」のみならず、従来の「読書階級」にも広く受容された。「読書階級」という語は現在では全く耳にしない語だがこれによって当時、読書が階級性を持つ特権的行為であったことがわかる。彼らは「中高等教育を受けた学歴エリート階層」であり、学生、教員・官公吏・サラリーマン等の新中間層、あるいは弁護士や医師等の自由業がその中核を占めていた（永嶺、2001）。この「読書階級」は「教養主義」の受容者層と重なっていると考えられる。「読書階級」が学生や、学生を経て職業についた人々のことを指すためである<sup>2)</sup>。「円本」は過去の既刊の集大成であり、「古典性、体系的性」という特徴を持つ。この特徴こそが「読書階級」をひきつけた。彼らは「円本」によって体系的な古典の知識への憧れを満たすことができた。当時の調査<sup>3)</sup>から、「読書階級」たちが「円本」を数種に渡って購読したことが確認できる。その読書体験は、「古今東西の古典的名作」を「一か月単位で次々と消費していく体験」であった（永嶺、2001）。そこではリンガーの言う“Bildung”の理念で示されような、著者の考えに「同一化」し、「読んだものに具現されている価値に『浸透』され」た人格になっていくという状態には到底至らないであろう。さらに、「円本」は美しい装丁がほどこされ、装飾品、インテリアとしての機能を兼ね備えていた。つまり、「円本」という「日本近代文学・世界文学・経済学・法学等の体系的教養」が整然と書齋に並べられていることによって、主人が自らの「教養」を誇示することができた。本が純粋な読書の対象としてよりも、「所有」あるいは「所蔵」の対象として見なされ、「教養」を指し示す道具として価値を持つようになったのである。

さらに、1936（昭和11）年には『学生と教養』を皮切りに、「学生叢書」の刊行が開始され、ベストセラーになった。



このブームに乗り、1939（昭和14）年から1940（昭和15）年にかけて、「哲学教養講座」、「現代教養講座」、「学生教養講座」、「教養文庫」といった、〈教養〉という語を冠したシリーズ本が次々に刊行された。ここでは〈読書〉と〈教養〉がより強く結びつけられている。これらの「叢書」等では科学・歴史・哲学といった様々な分野の問題が取り扱われている。もちろんそれぞれの論者たちが「読書」それ自体によって「教養」が形成されることを説いたわけではない。しかしながらその読者からは、これらの「叢書」等で示される本を「読む」ことにより、「教養」が得られるかのようにとらえられたのである。「教養主義」の受容者たちは「叢書」等を「教養」の獲得のための「マニュアル」として用いたと言えるだろう。つまり様々な本を読むことによって教養を深めることができると考えられ、ときに多くの本を読んでいること自体、あるいは多くの書物を所蔵していること自体によって教養があることを示すとらえられるようになった。

大正時代に確立された「教養主義」は、戦前まで形を変えながら批判的に継承されていった。教養論者たちの議論の重点はあくまで「教養」の形成における最終目的としての「人格の形成」にあった。しかしながらしばしば、「人格の完成」を最終目的として「読書」が行われるというよりむしろ「読書」という行為それ自体によって「教養」が形成されるととらえられた。これは、「教養」の形成における「読書」の自己目的化と見なすことができるが、このような意味での「教養主義」は、学生文化にとどまらず、「読書階級」というより広い範囲に見ることができる。

それでは、このような「読書」の自己目的化という特徴も含めて、日本では「教養」の形成手段としての「読書」はいつ頃まで重視されていたのだろうか。次節ではこの点について戦後の教養論を概観しながら検討したい。

### 1—3. 現代日本における教養：「教養主義」の衰退

戦後の教養についての議論は、教育改革についての議論の中で見られる。堀尾輝久（1967）は、〈教養〉という言葉自体が大学急増とともにポピュラーになったと述べる。つまり教育改革によって新しく教養（学）部や教養課程が設けられ、大学教育のカリキュラムに一般教養ないし一般教育科目が設けられたことによってその流通度を高めていったのである。そして一般的に見れば、この改革の時点で教養の問題は高等教育の問題として理解されるようになった。そして戦後、「教養の形成は、教育内容すなわちカリキュラム編成の問題に矮小化」していった（松浦、2003）。

戦後の教育改革の中で、アメリカ由来の“general education”が導入された。その目的は「良き市民の育成」（大学基準協会、1951）にあった。“general education”は、「多くは貴族的臭みの濃厚なものであり、時には有閑階級的虚飾に堕している」「liberal education」に反省を加え、「基本的人権に基づく自由と平等とを共有するすべての庶民に普く妥当する」ような教育として提起された（大学基準協会、1951）。“general education”は、戦前の旧制高校や大学予科で行われていた教育にかわるものとして導入された。大学基準協会の報告にあるように、“general education”は戦前のエリート教育としての“liberal education”とは異なったものとしてとらえられた。ここから、戦後の高等教育では〈教養〉の問題は、“Bildung”とは異なった、“general education”の枠組みの中で論じられることになったと言える。少なくとも高等教育の理念上では、戦前の学生文化に浸透していた「教養主義」は批判の対象として扱われたと言える。

しかしながら一方で、「教養主義」つまり「読書」によって人格形成を行おうとする態度は1960年代までは広く受容されていた。それを指し示す証拠は一方では、当時の大学生の読書傾向に見られ、他方では戦後から60年代にかけての全集、百科事典ブームに見られる。明治後期から1960年代にかけては、教養形成の手段としての、ときには「教養」形成の目的それ自体として「読書」が重視されてきた。

これに対し、現代では〈教養〉の形成において〈読書〉はどのような位置を占めているのだろうか。現代の「教養論」の代表的論者である竹内洋（2003）、筒井清忠（1995）、阿部謹也（1997）の議論を見てみよう。竹内や筒井は、かつて「教養」の形成手段として「読書」が重視されてきたことを肯定的にとらえた上で議論を進めている。これに対し阿部は、そもそも「教養」が「読書」と結びつけて考えられてきたこと自体を問題とした。このような議論の出発点の違いにもかかわらず、彼らは共通して〈読書〉以外の手段を重視していくことを主張している。筒井は、本にかかわって「テレビ、ビデオ、漫画、コンピュータゲーム等」といった「大衆的メディア」によって「教養主義的文化内容」を浸透させ、伝達していくことによって教養が「再生」され「復権」する必要性を説く。一方、竹内は、「教養主義」が教師や友人といった「人的媒体を介しながら培われた」という「教養主義」における読書以外のもうひと

つの側面を強調して、そこから教養を再構成しようとする。そして阿部は、教養を古典を含む読書の結果として知識や判断力があることととらえるのではなく、教養があるとは「自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のためになにができるかを知っている状態、あるいはそれを知ろうとしている状況」のことを指すのだと主張している。そして、特に阿部の議論が最近の教養論においてしばしば参照されている<sup>4)</sup> ことからわかるように、現代では〈教養〉の形成に関して〈読書〉以外の手段を重視しようとする立場が受容されていると言えよう。

それではなぜ、〈読書〉が〈教養〉の形成の手段として見なされることがなくなったのだろうか。竹内や筒井といった教育社会学的な見方に立つならば、かつてのエリート学生文化において差異化機能を持っていた「教養主義」が、大学の大衆化の進展により効力を失ったために、「教養」の形成手段としての〈読書〉も同様に効力を失った。それ故、それ以外の手段で教養を形成する必要があるということになるだろう。しかしながら、これまで見てきたとおり、日本では戦前戦後の「全集ブーム」に見られるように、「読書」によって「教養」を形成しようとする姿勢が広く受け入れられてきたのである。とすると、「教養主義」の衰退についてその差異化機能が失われたため、と結論づけるのは充分ではないと考えられる。〈読書〉以外の手段によって〈教養〉を形成する重要性が論じられ、それが受け入れられるようになったことの背後には、これまでの「読書」と「教養」との強い結びつきに揺らぎが生じていることがあるのではないか。つまり私たちの〈読書〉に対する意義づけがこれまでとはかわってきたことがあるのではないか。次章ではこの点に関して、私たちが読書の対象として取り扱ってきた「本」というメディアの変化という視点から考えてみたい。

## 第2章 読書をめぐる変遷：「本」の変化と私たちの心性の変化

### 2-1. 「文字文化」をめぐるメディア論

私たちはこれまで多くの場合、読書の対象として「印刷本」を手にしてきた。しかしながら、現在電子メディアの発達により、私たちは「電子本（テキスト）」に触れる機会が増大した。これは、「本」に関する大きな変化であると言える。

ONG（1982；1991）は、メディアの変遷により私たちの物の見方や考え方が変わることを明らかにした。彼の議論は、聴覚メディアから視覚メディアを経て電子メディアにまで及んでいる。ただし彼は、電子メディアを主に聴覚メディアの発展形ととらえて議論を進めている。これは、彼の大きな関心が現代の中心的なメディアである視覚メディアを聴覚メディアからとらえなおすことにあったためであろう。本論文で検討する「本」というメディアにおける私たちの心性の変化を考える場合、電子メディアの発達により視覚メディアがどのような変遷を遂げたかに焦点を当てる必要がある。

「視覚メディア」におけるONGの議論は、実質的に「印刷本」の段階にとどまっている。これに対し、ボルター（1991；1994）は、「視覚メディア」それ自体の変化について論じる。ボルターは、メディアの変遷によって私たちの物の見方や考え方が変わっていくというONGの議論を引き継いだ上で、「印刷本」の次の段階、つまりコンピュータによってテキストが書かれかつ読まれるようになった段階にまで射程をのばして議論を行っている。彼は「ライティング・スペース」の変遷、つまりことばが書きつけられる空間の変化によって、私たちの「書くこと」、そしてその書かれたものを「読むこと」に対する見方や考え方が変わってしまうことを明らかにしている。「ライティング・スペース」とは、パピルス・ロールや写本や印刷本における、さらにはコンピュータによる「或る特定のライティング・テクノロジーによって決まってくる物理的・視覚的な領野」のことである（ボルター、1991；1994）。ただし紅野（1994）が指摘するように、書くことと読むことは連動していると考え、「ライティング・スペース」とは私たちが読み書きするための空間ととらえるのが妥当である。「ライティング・スペース」の変化によって、必然的に私たちの読書に対するとらえ方は変化する。

次節ではこれまでの「印刷本」に対して、「電子テキスト」という新しい形態が現れることにより、私たちが「本」に対して抱く印象がどのように変化するかを検討していく。

### 2-2. 印刷本から電子テキストへ

印刷本は、「単線性」、「完全性」、「完結性」、「不変性」、「著者と読者の間の大きな距離」を特徴とする（ONG、

1982; 1991)。そこから私たちは、「本」に対して「権威」があり、「普遍性」を持っているという印象を感じるのである。

しかしながら、このような「印刷本」の特徴はコンピュータが提示する新たな「ライティング・スペース」においてはことごとく変化する。ボルター (1991; 1994) は次のように述べる。「電子ライティングの概念的な空間は、流動性と書き手と読み手の間の双方向的な関係とを特徴とする」。新たなライティング・スペースの特徴をもっともよく表しているのが、「ハイパーテキスト」である。コンピュータの技術によって、無限に拡張可能なハイパーテキストのネットワークを作り出すことが可能になった。ハイパーテキストは「書き手はさみを持ちことばの上から見て適当なサイズに切りとった印刷書籍」のようなものであるが、印刷本との違いは、書き手が「紙切れ相互の結合を示すように、電子的な結合の構成を決めることができる」という点にある (ボルター、1991; 1994)。テキストは重層的なネットワークで構成される。

この「ハイパーテキスト」の特徴は、印刷本のそれとは正反対であると言える。印刷本においては、一つのテキストについて皆が同じものを読んだとして話ができる。しかしながら電子テキストにおいては、同じテキスト・ネットワークの中を進んだということが言えるだけである。電子テキストは、読み手一人ひとりが、一回一回読むごとに姿を変えるのである。つまり、テキストに無数のリンクが張られているために、それらのリンクのどれを読者が選んで読むかによって、それぞれの読書経験が異なってくるのである (ボルター、1991; 1994)。このように「ハイパーテキスト」は「複線的」、というよりむしろ「点的」であり、「可変性」、「未完結性」という特徴を持つのである。さらに読む順番を読者が決められるという点では、「著者と読者の距離」が小さくなったと言える。また電子テキストはいつでも書き換えられることを前提としており、常に「未完」の状態であると言える。電子メディア上では、印刷の時代に比べて簡単に「著者」になることができるのであり、「著者」は権威のある特別な存在とは言えなくなってしまった。さらに私たちは、電子メディアによって、著者に直接コンタクトを取ることができるようになった。これもまた著者と読者との距離が小さくなったあらわれであると言えよう。

ボルターの電子テキストにおける議論は、インターネットの普及した現在において一層有効性を増したと言える。現在、テキストの「未完成性」、「可変性」、ハイパーテキストの重層性はますます進んでいるし、「著者」になることはますます簡単になったと言える。

テキストの「未完成性」、「可変性」、あるいは「非権威性」は電子テキストに顕著な特徴である。しかしながら私たちは、電子テキストの出現によって、それまで私たちが抱いていた「本」に対するイメージの再考をせまられる。つまり、電子テキストの出現によって「本」に書かれていることは元来「完成」されていたわけでも「不変性」を有していたわけでもなかったということに気づかされる。「本」に書かれていることはその「著者」の思考の結晶ではあるが、それはその「本」が作成された当時の「著者」の思考がそこに閉じ込められているにすぎないのである。

### 2—3. 読書と教養の関係の変化

第1章及び第2章で見たとおり、近代以降日本では「教養」は「普遍的な価値」に到達することであるととらえられてきた。「読書」はその具体的手段であり、その意味で「教養」と「読書」は深く結びつけて考えられてきた。それはそもそも本に書かれていることが「完成」されていて「普遍的」で「権威」を持つという特徴を有するという前提のもとで成り立っていた考え方であった。

今見たような特徴がもっとも強く表れているのが「古典」である。「古典」は長期に渡ってその姿をとどめてきたという点で「不変性」、「完全性」、「完結性」という特徴を持つ。あるいは、著者が異なる時代に生きたという点で、「著者と読者の距離」は同時代の本と比較して随分大きく開いている。「古典」がそのような特徴を有することで、それは「権威」があり「普遍性」を持つ「本」であると考えられたのである。そのような前提のもと、「教養主義」において「教養」の形成のために「古典」を読むことが大きな意味を持っていたと言える。

いまや、「本」に対して「完成性」、「普遍性」、「権威性」を持つという考え方はそれ自体、私たちが慣れ親しんできた印刷文化に影響されていたものであったことが明らかになった。電子メディアの発達によって新たな「ライティング・スペース」が現れたことで私たちの「本」に対する印象は変化した。もっとも大きな変化は、「本」に書かれていることは「完結」されたものでも「普遍的」でもないという感覚、著者もまた読者から遠い距離にあるのではな

いという感覚であり、書物の「権威」を感じなくなったことである。つまりそこに書かれていることは、著者の刻々と変わる思考の過程がある段階で書き留められたものととらえられる。

このような状況のもと現代では、〈教養〉をこれまでのように「読書」によって「普遍的な価値」に到達することであるととらえることは難しくなっているのではないだろうか。次章では、現代的な状況において〈教養〉についてどのように考えることができるかを検討する。

### 第3章 教養概念の再構成：デューイの教養論を中心に

#### 3—1. 教養論の二つの系譜：「静的な教養」と「動的な教養」

これまで述べてきたように、近代以降、特に日本では「教養」とは「普遍的な価値」に到達することであるととらえられてきた。このような見方は、教養をめぐる二つの議論の一方に由来する。教養をめぐる二つの議論は古代ギリシアにまで遡る。〈教養〉という語は時にギリシア語の「パイデア」の訳としても用いられる。この「パイデア」が「人間が端的に人間として善くなる」こととしての教養という意味で使われるようになったのは紀元前4世紀前半からであった（廣川、1990）。当時、プラトンとイソクラテスはこの語をめぐる大きく対立したが、それはヨーロッパ文化の中で〈教養〉をめぐる二つの理念、「哲学」と「弁論術」として継承されてきた。言うまでもなく前者の推進者はプラトンであり、後者の推進者がイソクラテスであった。「哲学」としての教養理念においては、「厳密知（エピステーメ）」、つまり「永遠に、あらゆる場合においてもつねに妥当する絶対的な真実」（廣川、2005）が重視される。つまりこれは「普遍的な価値」を重視する立場と言い換えることができるだろう。これに対し、イソクラテスは、日常に生起する出来事を立派に処理し、物事の好機をとらえる健全な判断（ドクサ）をもっていることを教養があるととらえた。つまり彼は教養を、固定化されたものでなく、その時々状況に応じて、動的に働く能力として見ていたと言えるだろう。プラトンとイソクラテスにおける教養についての立場の違いは、教養を「静的」なものとしてみるか、もっと生き生きとした「動的」な力としてみるかの違いと言えるだろう。

今、教養をめぐる二つの立場について確認した。先に見たように19世紀後半以降、“Bildung”概念においては「客観的文化価値の把握」が重視された。「文化価値」は「普遍的」で「固定化」されている。これは教養の「静的」なとらえ方であると言える。「教養主義」に代表されるように、日本語の「教養」も、近代以降基本的には“Bildung”に由来する概念としてとらえられてきた。その意味で教養は「静的」にとらえられてきたと言える。しかしながら“Bildung”という語のとらえられ方はただ一つではなかった。ニーチェ（1873;1993）は“Bildung”が「読書人」たちの「最重要の教養」としてとらえられていたまさに同時代に、彼らの態度を痛烈に批判したのである。ニーチェにとって“Bildung”とは、混沌とした混乱の中にある文化を探索し創造していく「力」にあり、彼は教養を「動的」にとらえていると言える。

第1章第3節で見たように、現代日本の教養論では「読書」以外の手段によって教養を形成する必要性が論じられている。彼らの議論を「静的な教養」と「動的な教養」という枠組みを用いて検討すると、特に、竹内や阿部謹也の議論においては「動的な教養」が重視されていると言える。ただし彼らは読書によって形成されるのが「静的な教養」ととどまることを前提としている。しかしながらはたして読書によって形成されるのは「静的な教養」ととどまるのであろうか。言い換えれば読書の意義とはただ「普遍的な価値」を得ることのみにとどまり、読書という手段は「動的な教養」の形成に関わることはないのだろうか。

この問題を考えるために、次節ではデューイの〈教養〉についての議論を検討する。後に見るように、彼は〈読書〉がいかに経験と関っているか、いかに現実世界を構成していくことと関っているかを説明し、〈読書〉という行為を含み込んだ教養について述べている。

#### 3—2. デューイにおける教養概念と〈読書〉の位置づけ

デューイ（1899;1998）は、〈教養〉を「想像力の成長である」と定義した。ここで言う想像力とは、人がそこで現に生きているところの媒介物である。想像力によって人が現実の生活の中で出会う世界と、まだ出会っていない、つまり現実には起こっていない世界とが、ともに自分の経験の世界として生きられるようになる。想像力の成長によって、視野が拡大され、物事に共感するヴィジョンを持つことができるようになる。この「想像力の成長」として

の教養を形成するためには、経験の実質に基づいた手段が必要とされる。

『経験と教育』（デューイ、1938；2004）で詳細に議論されているように、デューイの教育論の特徴は、教育の基礎として「経験」を重要視することにある。彼は教育を「経験の再構成の連続的な過程である」としたが、彼の教養概念も「経験の再構成」という枠組みの中でとらえられる。

彼の言う「経験」を重視した教育とは書物を主な教材として授業が進められるような「伝統的教育」、あるいは「通常の」教育に反対するものであった。たんに書物から学ぶということは、「比較的な言い方をすれば」と若干の保留がつけられるものの「受動的な態度であり、物事を吸収する」ことを意味すると彼は批判する。書物には、「過去の記録や遺物」（デューイ、1916；1975）が書かれている。過去の遺産を教材とする、これは学ぶ側からすれば、本に書かれていることを単に知識として吸収することを意味するが、その場合、「現在と過去との生きた関連を断ち切り」、現在を「無益な過去の模造品」とする傾向があるとしている。その場合教養は、「装飾や慰安」となってしまうと批判するのである。

ここでは、彼の考える教養において本は否定されているようにも見える。それではデューイは、自身が唱える経験を重視した教育において、それまでの伝統的教育においては中心的な教材であった書物を不要なものとしりぞけていたのだろうか。

この問題を考えるために、彼の言う経験概念を少し詳しく見ていきたい。ただし、彼はすべての経験が教育にとって有効であると考えていたわけではない。本当に教育的な経験とは、「次に展開してくるさらなる経験の成長」（デューイ、1938；2004）を進めていくような経験のことを指す。彼は、経験が「連続性」と「相互作用」という二つの原理から成り立っているとする。彼の言う教育的な経験とは、「好奇心を喚起し、独創力を高め、強烈な願望や目的を作り出し、「連続的な成長にとって実際に助けになるような経験」であり、「個人と環境との相互作用が進行しているような経験」のことである。

書物もまた、環境のひとつとして位置づけられる。彼は以下のように述べる。「個人の環境は、ある話題や出来事についての話し相手から構成されている。というのは、そこに語られている主題も、その場の状況の一部を構成しているからである。あるいは、個人の環境は、また、個人が遊んでいる玩具や、個人が読んでいる本（その本のなかで彼を取り囲む条件は、イギリスであっても、古代ギリシアであっても、その他想像上の地域であってもよい）から構成されていてもよい」（デューイ、1938；2004）。つまり、デューイにおいては、他の様々な条件と同様、書物もまた経験を構成するひとつの要素にほかならないのである。デューイは、伝統的教育の中で主要な教材として使われていた書物を、彼の考える「経験」をもとにした教育において、決して排除していたわけではないことがわかる。それどころか、書物もまた重要なものとしてとらえていたのである。

彼は、読書の持つ両義性、あるいは功罪を見事に言い当てている（デューイ、1899；1998、1938；2004）。読書の「罪」の部分とは、私たちが書物に「受動的な態度で接し」がちであり、「物事を吸収する」ための読書が行われがちなことである。その結果、書物は「経験の代用物」にすぎなくなり、「書物にばかり卑屈なまでに頼って」しまい、「思考と探究の活力を衰退させてしまう」のである。「教養主義」者たち（主にその受容者たち）や、ニーチェの批判した「教養の俗物」たちの「読書」に対する態度は、このような態度であったと言える。これに対し読書の「功」の部分とは読書によって、「経験を解釈したり拡充したり」できることである。つまり、本は「日常的で直接的で個人的な経験」から生じた問題や動機や興味関心について「問題を解決したり、探求したり、興味関心を満足させたり」する手がかりを与えてくれる。本はこの場合、個人との相互作用を進めるための重要な「環境」のひとつとしてとらえられるのである。

## 終章 読書と教養の関係の再構成

本に対するデューイのとらえ方は、書物が印刷本の形態をとっていたかつての時代よりも、電子テキストという形態が出現した現代において説得力を持つ。

印刷本の時代には、書物は「完成」されていて、権威のあるもの、立派なものにとらえられていた。そこでは本の内容を「享受すること」に価値がおかれ、私たちがそれに異を唱えることや、自らの意見をさしはさむことは不当なことであるとさえ考えられていた。

しかしながら電子テキストの登場により、本に対する見方は変化した。私たちの目の前にある文章は、「完成」した状態にあるのではなく、著者の思考過程のある段階で提示されているのだという印象を持つようになった。電子テキストの登場によって、すべての本がそのような特徴を持っていることに気づかされたのである。そこでは、本は「立派」で「権威」のあるもの、その内容を享受すべきものとはとらえられない。それは私たちの絶えざる思考や行動、つまり経験を「解釈し拡充する」ための環境のひとつとなる。

さらに言えば、〈読書〉という経験の中でも、「解釈と拡充」が行われている。「動的な教養」に関わる読書においては、本と動的な関係が結ばれている。そこでの読書は、本に書かれていることを享受することではなく、著者の絶えざる思考の過程にともに参加することである。つまり、そこに自らが何を加えられるかという視点から読書を行うことになるのである。個人の読書は、その内容を自分自身でいかに書き換えていくかを考えることにつながる。つまり「読む」と「書く」ことは連動しているのである。この「読む」と「書く」ことの連続性の中で、読書という行為が進められている。さらにまた「読む」と「書く」ことが連動しているとは、「読者」と「本」との間に相互作用が働いていることを意味する。この不断の相互作用によって、読書という経験の中でも「解釈と拡充」が行われているのである。そこでは、私たちのこれまでの思考の再解釈が行われ、その拡充が行われているのである。この思考の再解釈と拡充によって私たちは今いる地点と地続きのまま、今いる場所との連続性の上にありながら、今いる地点を超えた、新しい世界をひらくことができる。この過程に私たちは、「現実の中で出会う世界と、まだ出会っていない世界とが自分の経験の世界として生き」られる力としての「想像力」の成長を見ることができると言える。つまり、この思考の再解釈と拡充の過程によって現在の地点を越えて新しい世界をひらいていくまさにその過程に、「想像力の成長」としての〈教養〉を見出すことができるのだ。そしてこれはまた、ニーチェが求めた、文化を探索し創造していく力としての“Bildung”を示していると言えるだろう。

読書という経験をとりえなおすことにより、私たちは「古典」の意義をもとりえなおすことができる<sup>5)</sup>。「古典」の意義とは、その「普遍性」にあるというよりむしろ、経験を「解釈し拡充する」手がかりを与え続けてきたことにある、と考えられる。もう一方では「古典」の意義はその「不変性」にあるとも考えられる。つまり、常に同じ内容が書かれていることによって、個人がそれを繰り返し読む際に自らの絶えざる思考の過程をとらえかえす指標になるのである。あるいは、そのような思考の過程をとらえなおすために繰り返し読むに足るものが「古典」として受け継がれてきたとも言える。さらに言えば、「古典」の読書によってそこに著者の探求し創造する力を見出し、読者自身がその探求の過程に参加することで新たな創造の力につながるのだと言える。

私たちは〈教養〉を、思考の再解釈と拡充によって新たな世界をひらいていく過程の中に見出すことができる。「動的な教養」とはそのような教養を指す。もちろんその教養を形成するための具体的手段としては様々なものが考えられる。その中で「本」は、著者の思考の再解釈と拡充の過程に立ち会い、読者自身もまた自らの思考の再解釈と拡充を行い、新しい世界をひらくことができる点で、「動的な教養」のために欠かせない手段なのである。

私たちはこのようにして〈読書〉と〈教養〉の関係を再構成することができる。それは一方で、教養を読書主義としての「教養主義」からすくいあげることを意味し、他方で「教養主義」に絡み取られていた読書をそこから開放することを意味する。

## 註

- 1) 〈教養〉と同様に〈読書〉という語も次のように表記する。その行為が“Bildung”に由来する概念としての「教養」と強く結びついている場合には「読書」と表記し、一般的な行為を表す場合は単に読書と表記する。特に強調する必要がある場合は〈読書〉と記す。
- 2) この「読書階級」は、世襲ではなく教育を受けた結果によって社会的、文化的に地位を得たという点で、リンガーの言う「読書人階層」に類似しているが、それよりも広い層を含む。リンガーの言う「読書人階層」が具体的には「高等教育」を受けた人々のことを示していたのに対し、日本の「読書階級」は「中等教育」以上の教育を受けた人々のことを指す。このことから、日本では「読書」によって人格形成を目指そうとする「教養」の概念は、ドイツ以上に広く受容されていたと言える。

- 3) 永嶺 (2001) 作成の調査結果を参照した。
- 4) 浅羽 (2000) は阿部の論を支持する形で教養論を展開している。一方で阿部の論ずる教養概念については松浦 (2003)、北川 (2001) といった批判的な見方もある。ただ、そこで阿部の論に言及していること自体が、阿部の論が一般に大きな影響力を持ち、それに対抗する形で現代の教養について考える必要があることを示している。
- 5) この「古典」とはすなわち、印刷され長期にわたって同じ形をとどめてきた「本」にほかならない。その点で印刷本の特徴がもっとも大きく表れている「古典」と、可変的な電子テキストは大きく異なった意味を持つ。

## 引用文献

- 阿部次郎 1918 『合本三太郎の日記』岩波書店。  
阿部次郎 1937 「文化の中心問題としての教養」『秋窓記』岩波書店、532-557頁。  
阿部謹也 1997 『教養とは何か』講談社。  
天野郁夫 2001 「『教養教育』再考」『IDE：現代の高等教育』426号、5-12頁。  
浅羽通明 2000 『野望としての教養』時事通信社。  
Bolter, J. D. 1991 *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Lawrence Erlbaum Associates. (黒崎政男・下野正俊・伊古田理訳 1994 『ライティング・スペース：電子テキスト時代のエクリチュール』産業図書。)  
大学基準協会編 1951 『大学に於ける一般教育：一般教育研究委員会報告』大学基準協会。  
Dewey, J. 1899 *The School and Society*. The University of Chicago Press. (市村尚久訳 1998 『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社。)  
Dewey, J. 1916 *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company. (松野安雄訳 1975 『民主主義と教育』(上・下) 岩波書店。)  
Dewey, J. 1938 *Experience and Education*. The Macmillan Company. (市村尚久訳 2004 『経験と教育』講談社。)  
廣川洋一 1990 『ギリシア人の教育』岩波書店。  
廣川洋一 2005 『イソクラテスの修辞学校』講談社。  
堀尾輝久 1967 「国民教育における『教養』をめぐる問題」『思想』522号、1-18頁。  
北川邦一 2001 「教養論の今日的意義と教養の概念：教養と共通内容教育のあり方、その1」『大手前大学社会文化学部論集』1号、1-20頁。  
紅野謙介 1994 「書評『ライティングスペース』」[http://www.chs.nihon-u.ac.jp/jp\\_dpt/kohno/kk\\_bookreview3.htm](http://www.chs.nihon-u.ac.jp/jp_dpt/kohno/kk_bookreview3.htm) (20070831確認)  
松浦良充 2003 「『教育』できるものとしての『教養』の語り方；教養論の歴史から」『教育哲学研究』87号、35-39頁。  
永嶺重敏 2001 『モダン都市の読書空間』日本エディタースクール出版部。  
Nietzsche, F. W. 1873-76 *Unzeitgemäße Betrachtungen* (小倉志祥訳 1993 『反時代的考察：ニーチェ全集4巻』筑摩書店。)  
Ong, W. J. 1982 *Orality and literacy: the technologizing of the word*. Methuen. (桜井直文他訳 1991 『声の文化と文字の文化』藤原書店。)  
Ringer, F.K. 1969 *The decline of the German mandarins: the German academic community, 1890-1933*. Harvard University Press. (西村稔訳 1991 『読書人の没落』名古屋大学出版会。)  
進藤咲子 1973 「『教養』の語史」『言語生活』265号、66-74頁。  
竹内洋 2003 『教養主義の没落』中央公論新社。  
筒井清忠 1995 『日本型「教養」の運命』岩波書店。  
和辻哲郎 1917 「全ての芽を培え」『中央公論』32巻4号、125-129頁。